DOCUMENT RESUME

ED 412 739 FL 024 792

AUTHOR	Zoreda, Margaret Lee
TITLE	La lectura literaria como arte de "performance": la teoria transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagogicas (The Use of Literature as Performance Art: The Transactional Theory of Louise Rosenblatt and Its Pedagogical Implications).
PUB DATE	1997-03-00
NOTE	23p.; Paper presented at the Forum on Teaching and Research in Foreign Languages and Cultures (Mexico City, Mexico, September 10, 1997).
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Opinion Papers (120) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Techniques; *English (Second Language); Foreign Countries; Language Research; *Literature; Second Language Instruction; Second Language Learning
IDENTIFIERS	National Council of Teachers of English; Native Language; *Rosenblatt (Louise); *Transactional Theory

ABSTRACT

This paper focuses on the work that Louise Rosenblatt and her followers in the United States have done to improve the teaching and learning of literature at all educational levels. Although these researchers have focused almost exclusively on the use of literature in the native language, the paper uses transactional theory as a basis for teaching and research in the field of English as a Second Language. After summarizing the most important concepts from Rosenblatt's work, the paper describes some of the research done by the Center on English Learning and Achievement (CELA) and the National Council of Teachers of English (NCTE), as the research provides practical advice for using the transactional approach to literature in the classroom, whether it be in the native language or a second language. Contains 31 references. (LH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 412 739

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Margaret Lee Zoreda
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

La lectura literaria como arte de *performance*: la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas

Mtra. Margaret Lee Zoreda
Area de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
México, D.F.

Teléfono: 724-4782 o 723-6365 Fax: 724-4778

Correspondencia: Apartado postal 74-255
09081 Iztapalapa, D.F.

E-mail: mlmz@xanum.uam.mx

Marzo 1997

FL024792

BEST COPY AVAILABLE

> Ningún otro puede leer una obra literaria por nosotros. Los beneficios de la literatura pueden surgir solamente de la actividad creativa por parte del lector mismo. El o ella responde a las 'etras en la página o a los sonidos de las palabras en su oído y, así construye algo con ellos. Los símbolos verbales le permiten sacar de sus experiencias previas lo que las palabras señalan en la vida y literatura. El texto presenta estas palabras dentro de un patrón nuevo y único. De esto, el lector está verdaderamente capacitado para moldear una nueva experiencia, esto es, la obra literaria. (Rosenblatt 1995:264-5)[1]

> La literatura nos hace mejores pensadores. Nos provoca a ver la complejidad de situaciones y por ende, aumenta la amplitud de nuestras propias visiones, llevándonos hacia sueños y soluciones que, de otra manera, no nos hubiéramos imaginado. La literatura afecta como aprendemos en situaciones académicas, y como resolvemos problemas en el trabajo y en casa. Asimismo, nos estimula a considerar nuestra interconectividad con otros y el pluralismo intrínsico del significado: ayuda a hacernos más humanos. (Langer 1995:145)

El enfoque de este trabajo gira sobre las aportaciones que Louise Rosenblatt y sus legatarios en los Estados Unidos han hecho para mejorar la enseñanza-aprendizaje de literatura a todo nivel educativo. Aunque los autores citados aquí han trabajado casi exclusivamente en la lectura literaria en lengua materna (inglés), como docente-investigadora en inglés como lengua extranjera he tomado las bases de la teoría transaccional tanto para fundamentar cursos de literatura anglófona a nivel superior como para realizar investigaciones empíricas (Lee Zoreda 1996; 1995a; 1995b; 1994; 1992). De hecho, el o la docente de idiomas siempre ha tenido que fungir más como agente catalítico, promoviendo la interactividad en el salón de clase, en vez de dar una cátedra como en los salones de corte tradicional.[2] La imagen del

alumno-lector que *ejecuta* la lectura literaria y que, por ende, tiene que entrenarse para tal *performance*, permea la obra de Rosenblatt y sus discípulos, tales como los del Center on English Learning and Achievement (CELA) de la State University of New York, Albany y del National Council of Teachers of English (NCTE) de la Universidad of Illinois, Urbana, Illinois. Después de describir de una forma resumida los más notables conceptos de Rosenblatt, quisiera reseñar algunas de las investigaciones del CELA y otras por estudiosos del NCTE que nos proveen de guías y prácticas concretas para aprovechar la orientación transaccional de la lectura literaria en el salón de clase, sea en lengua materna o extranjera.

La experiencia personal o "poema" del lector ante el texto literario

En 1938 la estadounidense Louise Rosenblatt (actualmente profesora emerita de la New York University[3]) publicó Literature as Exploration, obra ya reconocida como el precursor de los teóricos de la recepción, tales como Iser, Jauss, Holland y Fish (y en este caso anticipa el descubrimiento de Bajtin en el occidente) de los setenta y ochenta. Con una formación multidisciplinaria en literatura comparada, antropología y las ciencias sociales, Rosenblatt siguió las afirmaciones de John Dewey sobre la importancia de la experiencia personal en el arte. Por el mero hecho de estar adscrita a una facultad de pedagogía, ser mujer y hablar sobre sentimientos, le fue negado una fama solamente recientemente consolidada. Abogando por el papel activo y creativo del lector sin soslayar la importancia del texto mismo, su teoría transaccional de la literatura analiza la naturaleza recíproca de la experiencia literaria y explica porque el

significado ni se ubica sólo en el texto (como había aseverado la corriente de la Nueva Crítica Literaria en los años cuarenta y cincuenta) ni tampoco en el lector (como proponen Fish y otros). Según ella en Literature as Exploration, cada lectura es un encuentro particular que involucra un lector particular y un texto particular bajo circunstancias particulares (1995:295). Después de su respuesta personal a un texto literario, el lector reflexiona sobre ella y, al compartir la experiencia con otros, la lectura individual se transforma a un acontecimiento social. Lo que Rosenblatt enfatiza es la necesidad en un descubrimiento personal, esto es, estético, por parte del lector antes de que el texto pueda ser un objeto de estudio.

En su otra obra clave, The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work (1978), Rosenblatt, al afirmar la dinámica no-lineal de la lectura literaria, se inspira otra vez en la filosofía de Dewey.[4] Este último rechazó la noción de la "interacción" de fenómenos como entidades separadas para promover su idea de la "transacción." Rosenblatt define la segunda como "un proceso en curso en el cual los elementos o factores son, uno puede decir, aspectos de una situación total; cada uno condiciona al otro y, a la vez, se condicionan mutuamente" (1978:17). En este sentido ella explica lo que es el "poema" en una lectura transaccional:

> . . . El término "poema" se refiere a la categoría total de transacciones estéticas entre lectores y textos [sin enfatizarse un sólo género]. . . . El poema [es] un acontecimiento en el tiempo. Ni es un objeto ni una entidad ideal. Surge durante un encuentro, una compenetración entre un lector y un texto. . . . [Es] la experiencia construida por el lector bajo la influencia del texto. . . . (1978:12)

3

Por tanto, los tres elementos de esta esquema de la lectura literaria---texto, lector y poema (la experiencia personal del lector)---están en relaciones interdependientes de reciprocidad; quizá uno podría considerar, en términos de la actual ciencia de la Sinergética, la lectura literaria transaccional como un fenómeno (sistema) abierto dotado de complejidad y auto-organización, donde la plenitud cambiante del todo es más que la suma de sus partes y donde nuevos estados de plenitud surgen constantemente, habiendo sido indiscernibles e inpredecibles al observar sus partes constituyentes (Zoreda & Lee 1996:19).

Asimismo, y como consecuencia de formular una nueva consideración sobre lo que significa leer literatura, Rosenblatt nos ha llamado la atención a dos distintas maneras de leer: la "eferente" y la estética. En la primera, el lector se preocupa de lo que va a extraer (como información, solución a un problema, etcétera) después de leer. En la segunda, lo que concierne al lector es lo que está viviendo, experimentando en su relación con el texto durante la lectura. El mismo texto puede ser leído de las dos maneras o como una mezcla, pero el modo estético es lo que normalmente asociamos con la lectura literaria (1978:24-25). De esta manera, se pone en juego la distinción entre los significados públicos y privados:

> Leer para encontrar la respuesta a una cuestión objetiva (factual) requiere concentrar principalmente a los aspectos públicos del significado y excluye a la periferia aquellos sentimientos personales que fueron activados. Por otro lado, para evocar un "poema" del mismo texto, primero el lector debe permitirse no sólo prestar atención a los significados aceptados de las palabras del texto sino también a las asociaciones y emociones personales e ideas que experimenta durante la lectura. (1995:292)

Por tanto, ella observa que, por lo general, la enseñanza de la literatura ha forzado a los estudiantes a emplear la lectura eferente en vez de darles la oportunidad de primero experimentar estéticamente el texto literario. Sin embargo, Rosenblatt no favorece un relativismo patente ("cualquier interpretación vale") ni tampoco rechaza un análisis "objetivo," ni el uso de fuentes secundarias pertinentes a la obra para enriquecer la lectura. Lo primordial para ella es dar importancia y fomentar, como valor en el salón de literatura, que los alumnos respondan personalmente al texto antes de analizarlo. Para tal propósito, en la enseñanza de la lectura literaria debiéramos ayudar a nuestros alumnos para que aprendan a ejecutar una respuesta a un texto. Así, a su modo de ver, los profesores de literatura nos parecemos más a los maestros de canto, piano o deporte que a los maestros de historia o ciencia (1995:267). En otras palabras, leer literatura resulta ser un arte de performance, con el profesor como entrenador y el estudiante como aprendiz.

Perspectivas multidisciplinarias recientes que confirman las nociones de Rosenblatt

Las aportaciones de Rosenblatt han encontrado eco en varias disciplinas durante las últimas dos décadas, en gran parte por la preocupación estadounidense, en ámbitos educativos y políticos, sobre el alfabetismo y el percibido fracaso del sistema educativo oficial de formar graduados con habilidades verbales y escritas. En sí, en las ciencias cognoscitivas---en particular los estudios empíricos sobre la lectura en lengua materna, se ha corroborado el beneficio de leer literatura según el modelo transaccional. Schraw y Bruning exponen que los lectores que tienen una auto-imagen

de ellos mismos como lectores que imponen el significado a un texto según sus conocimientos previos---experiencias de lectura y objetivos contextuales---resultan tener lecturas más ricas y complejas que los que creen en un modelo transmisor, donde el lector pasivamente recibe el texto (1996:300-301). Asimismo, otros investigadores de la lectura proponen el modelo "compositor" que "mira la comprensión como el acto de componer una nueva versión del texto para el lector interno" (Barnett en Hadley 1993:195). Tal teoría constructivista o de esquemas, ha sido corroborado en trabajos sobre la lectura en lengua segunda o extranjera, cuando el lector debe utilizar tanto el procesamiento descendente del texto (la activación de experiencia y conocimiento personal, esto es, "esquemas") como el procesamiento ascendente (decodificación de símbolos, etcétera) (Carrell 1984;1987). Incluso, una investigación original sobre la lectura de inglés como lengua extranjera describe la manera en que lectores taiwaneses de inglés progresan cuando pueden entrelazar sus experiencias y vidas con el texto en una suerte de intertextualidad (Chi 1995:638;643-644). Aunque este término posmoderno---intertextualidad---podría ser considerado "la característica principal de la cultura contemporánea" (Zavala 1996:4), es bastante claro observar su semejanza con la teoría de los esquemas mencionada anteriormente y con la misma Rosenblatt.

La distinción que ella delineó entre la lectura eferente y la de estética se aparece en estudios de la psicología cognoscitiva, en particular en Jerome Bruner. Según él, existen dos modalidades generales de funcionamiento cognitivo que sirven para ordenar la experiencia y construir la realidad: la paradigmática o lógica-científica

6

y la narrativa (1988: 23-25). La primera se utiliza para la verificación de hipóteses, descripción y explicación. La segunda se ocupa de entender las intenciones y acciones humanas, al ubicar la experiencia humana en el tiempo y el espacio. De otra manera, se puede categorizarlas como el modo analítico y el experiencial correspondientes a los dos dominios del cerebro. Bruner explica que las dos formas son indispensables para nuestro desarrollo pleno y, aparte, enfatiza la necesidad de resaltar en el currículum la enseñanza del modo narrativo-histórico (que en este siglo ha sido opacado por el paradigma científico) para que los seres humanos "hagamos sentido de nuestro entorno" (1996:39).

Desde el campo de la teoría y crítica literaria, el estadounidense, Robert Scholes, en su importante libro, Textual Power, dirigido a los profesores de literatura, nos manifiesta:

> Nuestro trabajo no es el de "producir" lecturas literarias para nuestros alumnos sino más bien darles las herramientas para producir las suyas. . . . Nuestro objetivo no es intimidar a los aprendientes con nuestra propia producción textual superior; es enseñarles aquellos códigos sobre los cuales toda producción textual depende y, a la vez, estimular su propia práctica textual. (1985:24-25)

El libro de Scholes ha sido muy influyente durante los últimos diez años sobre los docentes de literatura (a nivel universitario) en el reexamen de prácticas obsoletas (y, a veces cómodas) de exponer, como autoridad, ante los estudiantes la única interpretación válida (la propia) en vez de alentar en el salón de clase un ambiente activo de experimentación creativa a nivel personal y colectivo.

Asimismo, la teoría feminista, especialmente en el ámbito de la epistemología, ha confirmado la insistencia de Rosenblatt de considerar la experiencia personal como parte integral del aprendizaje. Dentro de la posmodernidad la teoría feminista ha jugado un papel protagónico al sostener que las emociones son parte intrínsica de todas nuestras conceptualizaciones y pensamientos (Smith 1992:305). Kincheloe y Steinberg elogian sobremanera a las feministas constructivistas por sostener que "la intensidad emocional precede a la transformación cognitiva," y por consecuencia puede "crear un efecto desorganizador [y emancipador] sobre la racionalidad tradicional" (1993:312-313). De tal manera, el pensamiento posmoderno señala la importancia de lo lúdico para librarnos de patrones exclusivamente racionales y/o dominantes (Usher & Edwards 1994:11-15). En este sentido, "lo personal se convierte en lo intelectual y lo intelectual se transforma en lo personal" (Westkott 1992:395).

Finalmente, en años recientes, las nuevas tendencias en estudios sobre el currículum y el aprendizaje han favorecido un cambio de énfasis sobre el proceso de aprendizaje en vez de sus "productos." Basándose sobre nociones de biología, ecología o sinergética, esta perspectiva educativa aboga por ver el aprendizaje como "un acto de indagación" (Patrikis en Hadley 1993:368), de descubrimiento y auto-descubrimiento. Al alejarse de un modelo estrictamente cognoscitivo, la versión ecológica del aprendizaje resalta que toda actividad educativa es social, "por la cual una persona se entrelaza constantamente con una variedad de sistemas socialmente constituidos" (Cooper 1986:367). Una de las teorías más interesantes sobre el

currículum es la de Davis *et al*, quienes proponen un currículum co-emergente donde las "varios componentes de acción curricular (estudiantes, profesores, textos y procesos) existen en una relación dinámica y de significación mutua" (1996:151). Según ellos, "los alumnos, desde esta perspectiva, no son instruidos solamente para reproducir o reportar conocimiento. Trabajando con sus profesores, deben generar conocimiento" (167).

Este enfoque holístico y humanístico, donde se considera a los estudiantes como agentes activos, ha dado origen a nuevas imágenes o metáforas para reconceptualizar el quehacer del profesor. Brickhouse propone un docente como "comadrona":

> Al contrario de enseñar por imposición, los alumnos son entrenados a comunicar sus propias pensamientos y maneras de describir el mundo. En vez de contestar las preguntas del otro y aprender el conocimiento del otro, los estudiantes se empeñan en responder a preguntas para ellos importantes y donde no se conocen las respuestas de antemano. (1994:409)

Para Richard Beach, el profesor no es solamente un "facilitator", sino tambien un provocador que promueve en el salón de clase perspectivas alternas de crítica (1994:459). Asimismo, el docente en función de "aprendiz maestro" podría servir como ejemplo de como se crean reflexiones sobre las interpretaciones del mismo docente (Beach 1993:67). Aunque Langer afirma el papel del docente como "profesional" y "experto," ella lo situa dentro de una pedagogia "responsiva", parecida al currículum emergente mencionado anteriormente (1995:80-81). Como se puede notar, la imagén

que Rosenblatt propuso, hacia ya varias décadas, del maestro de literatura que entrena y prueba al lector novato en la ejecucion de su "poema" (del texto) ha sido respalda por las teorías educativas contemporáneas y, asimismo ha impulsado una reconfiguración de las prácticas necesarias para que los ámbitos del salón de clase de literatura sean propicios para tales "performances."

La(s) pedagogía(s) transaccional(es)

El planteamineto original de Rosenblatt, que respeta y fomenta la experiencia personal y social del lector de literatura, ha engendrado una multiplicidad de prácticas educativas, fruto de estudios en su mayoría cualitativos, pero también un buen número empíricos, realizados en los EE.UU.

Judith Langer, co-director del Center on English Learning and Achievement de la State University of New York, Albany,[5] ha explorado la naturaleza fenomenológica y hermenéutica de la lectura literaria durante varios años en estudios con estudiantes nativohablantes de inglés desde el nivel básico hasta medio superior. Ella afirma que durante la lectura, el lector está involucrado constantamente en la creación y recreación de mundos imaginarios temporales ("envisionments") (1989:2). Describe el acto de leer como una experiencia de entendimientos crecientes que evolucionan en el tiempo; el lector desarrolla un texto "interno" que se transforma continuamente en correspondencia con el texto "externo". El significado reside en el lector; sin embargo, los lectores siguen las convenciones señaladas por las características lingüísticas textuales. Por tanto, los textos funcionan semióticamente; una relación social se

establece entre texto y lector (1989:3). El leer es un acto de significación, de transformación; es el hecho de construir un "mundo imaginario" (envisionment). Así, ella ha identificado cuatro posturas o actitudes, recurrentes y no-lineales (1989:6), del lector hacia tales mundos imaginarios que se manifiestan en el transcurso de la lectura. Dichas posturas son descritas en los siguientes términos:

1. Estar afuera y entrar en un mundo imaginario (caracterizada por preguntas; la creación de contexto, asociaciones);
2. Estar adentro y moverse en un mundo imaginario (usar el texto en curso para construir un mundo imaginario; elaborar; establecer conexiones);
3. Detenerse y reconsiderar lo que uno sabe (hacer contacto con el mundo propio; lo que sucede en el texto provoca pensamientos sobre experiencias vividas y antecedentes del lector y el mundo exterior del texto);
4. Salir de un mundo imaginario y objetivar la experiencia (el lector se aleja del mundo imaginario final; reflexiona sobre la actividad de lectura y sus propias reacciones al texto). (1989:7)

Las cuatro posturas representan "un amplio rango de opciones para crear significación", no debiendo ser consideradas como una taxonomía tendiente hacia una abstracción mayor (1989:20). En su primer trabajo sobre el proceso de significación al leer litertura, Langer concluyó que una pedagogía de proceso dotaría al lector con toda una gama más rica de opciones de significación en el desarrollo del entendimiento literario. Además, los docentes, por medio de las preguntas que hagan a los alumnos,

pueden proveer soportes de lenguaje y pensamiento que ayuden a los estudiantes obtener la información momentanea que buscan mientras que, a la vez, esos mismos soportes servirían como modelos de estrategias de significación. (1989:20).

Langer reprocha lo que ha sido la lección tradicional "eferente" de la literatura: frecuentemente ésta empieza con un repaso de lo que el texto "dice", empleando resúmenes del argumento y exámenes imprevistos que conducen hacia "su significado", por medio de preguntas seleccionadas por el maestro que intentan llevar a los alumnos hacia interpretaciones predeterminadas. En gran parte esa pedagogía surge de la creencia en una jerarquía de preguntas que va de lo más literal a lo más abstracto Al contrario, la metodología transaccional que ella propone, aún reconociendo lo difícil que es cambiar décadas de hábitos docentes, se orienta a aprender y escuchar las ideas de los estudiantes y conducir la lección según las respuestas literarias de los mismos. Por ende,

> nuestra preocupación primordial como profesores es ayudar a los alumnos que conscienticen sus experiencias, exploren horizontes de posibilidades de lectura y lleguen más allá de los entendimientos iniciales hacia interpretaciones más cuidadosamente pensadas. (1995:87)

Algunas estrategias (que no debieran entenderse como un modelo lineal de enseñanza) que ella recomienda son 1) facilitar el acceso a la experiencia personal de la lectura; 2) promover entendimientos iniciales; 3) apoyar el desarrollo de interpretaciones; 4) fomentar la adopción de perspectivas críticas; y 5) llevar un balance de ideas e interpretaciones ocurridas en sesiones particulares en el entendido

que una lección o lectura nunca se da por terminada completamente; siempre queda abierta a entendimientos posteriores) (1995:88-93).

En otro lugar Langer propone ciertas pautas generales como sustento del enfoque transaccional en la didáctica de la literatura:

1. Utilizar el salón de clases como un espacio de exploración donde los alumnos desarrollan posibilidades y entendimientos en vez de recontar significados ya adquiridos (aquéllos que recuerdan) con el docente para añadir lo que "falta" a tales significados.
2. Poner los entendimientos variados de los alumnos en el centro de enfoque tanto en sus escritos como en las discusiones resultantes. Siempre empezar con sus impresiones iniciales. Esto validará sus propios intentos para comprender y situar el lugar más productivo para comenzar a construir y refinar significados.
3. La instrucción, esto es, la ayuda que impulsará a los aprendientes más allá de sus impresiones iniciales, implica que el docente funcione como andamiaje para sus ideas, guiándolos de varias maneras a escucharse mutuamente al discutir y pensar. Los maestros debiéramos ser oyentes, contestadores y asistentes en vez de repartidores de información.
4. Favorecer el pensamiento ambiguo, presentimientos y perplejidades en lugar de absolutos. Ello es parte del proceso de entender la literatura. Cuando sea posible, forjar preguntas surgidas del conocimiento del alumno. Acompañar a los alumnos en sus dichos en vez de seguir la agenda propia del docente.

5. Auspiciar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias bien logradas interpretaciones y, a la vez, que aprecien las de sus compañeros. Se dan más de una sola interpretación de cualquier texto.

6. Nunca olvidar que cuestionar, indagar y decidir acerca del espacio permitido para posibles interpretaciones futuras son el meollo del pensamiento crítico en la literatura. Tanto los docentes como los alumnos debieran estar abiertos a significaciones posibles; en las experiencias literarias no existen metas preconcebidas ni interpretaciones absolutas.

7. Facilitar el aprendizaje suministrando puntales que sirvan como guia a los estudiantes al pensar, escuchar y expresarse; impulsarles a entablar discusiones literarias más maduras al elicitar sus propias respuestas; instarlos a clarificar; invitarlos a la participación; guiarlos para sostener discusiones. En suma, respaldar a los alumnos para ponderar más sazonadamente sus experiencias a través de: concentrar sus pensamientos; dar forma a las observaciones que desean expresar; entrelazar sus ideas con lo que ya se ha discutido, leido o experimentado; y pensar sobre sus ideas de maneras más complejas. (1994:6-7)

Si la didáctica de la literatura descrita anteriormente se transforma en una más enfocada sobre las experiencias del lector y el proceso evolutivo de entendimiento, será imprescindible formular nuevas maneras de evaluación. Como un ejemplo, el uso por parte de los estudiantes de diarios donde escriban sus respuestas personales, reflexiones y significaciones en evolución ha sido señalado por varios autores como

una herramienta rica en posibilidades para el aprendizaje tanto para el mismo autor-estudiante como para estimular discusiones con sus compañeros (Miller 1992:4; Beach 1990:74). Para propósitos de evaluación, el diario podría formar parte del llamado "portafolio", esto es, el expediente de cada alumno que contiene todo lo que ha creado en el transcurso de un proyecto, incluyendo los borradores de ensayos, los ensayos pulidos, dibujos, etcétera. Es obvio que si nuestra preocupación será sobre el proceso de leer y construir interpretaciones, necesitaremos modos de evaluar tal proceso evolutivo. La misma Langer ha formulado las estrategias que emplean alumnos sobresalientes en la lectura literaria transaccional, mismas que pueden servir como base para el diseño de nuevos esquemas de evaluación. Conforme a su perspectiva, cada estudiante de literatura (desde la primaria) debiera ser capaz de:

- compartir reacciones iniciales después de leer;
- hacer preguntas relevantes sobre la obra;
- ir más allá de las primeras impresiones del texto para repensar, desarrollar y enriquecer la comprensión;
- hacer conexiones entre distintos textos y dentro de un solo texto;
- considerar perspectivas múltiples dentro de un texto y a través de grupos de lectores;
- reflexionar sobre interpretaciones alternas con el fin de criticar o apoyarlas;
- emplear la literatura para iluminarse sobre la vida y uno mismo;
- utilizar maneras de lectura que indican una sensibilidad a otras culturas y otros contextos;

- escribir como una manera de reflexionar sobre la comprensión literaria y su comunicación;
- conversar y escribir sobre un texto a la manera característica del discurso sobre la literatura. (1995:95)

Efectuar cualquier cambio en lo establecido es labor extenuante y, a veces, poco gratificante. Por lo menos, Louise Rosenblatt ha podido observar que la comunidad estadounidense de profesores e investigadores de inglés está actualmente interesada en institucionalizar algunas de sus ideas, que fueron antes catalogadas como intranscendentes, en la experiencia personal del lector como punto de partida para la instrucción. Por medio de nuevos currícula, programas de estudio, modos de evaluación inéditos y nuevas prácticas en el salón de literatura, sus seguidores quieren mejorar la enseñanza de la literatura partiendo de fundamentos experienciales y constructivistas, de tal suerte formando estudiantes con dones verbales y escritos, quienes podrán disfrutar de un verdadero hábito y gusto por la literatura. Ciertamente, una gran lección para todos nosotros docentes de la literatura.

Notas:

1. Las traducciones son de la autora.

2. Incluso, al invertir el papel tradicional de las prácticas en lenguas maternas como punto de partida para las de lenguas extranjeras, el más reciente número de la Publication de la Modern Language Association contiene un artículo sobre como el salón interactivo de lenguas extranjeras puede ser el modelo para la didáctica de literatura en lengua materna (Keller 1997).

3. También es miembro del Comité Editorial de la revista especializada, Research in the Teaching of English, publicación del National Council of Teachers of English.

4. El enfoque filosófico transaccional o "ecológico" de Dewey se remonta a conceptos propuestos por William James y Charles Sanders Peirce.

5. Se pueden obtener los informes de investigaciones del Center por un precio muy reducido en la siguiente dirección:
Center on English Learning & Achievement
University at Albany, SUNY
1400 Washington Avenue, Albany, NY 12222
U.S.A.
cela@cnsvax.albany.edu
http://www.albany.edu/cela

Bibliografia

Beach, Richard. 1994. Reseña de Constructive Reading: Teaching Beyond Communication. Journal of Reading Behavior 26 (4):457-461.

_____. 1993. A Teacher´s Introduction to Reader-Response Theories. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

_____. 1990. "New Directions in Research on Response to Literature." En Farrell, E. & Squire, J., eds. Transactions with Literature: A Fifty Year Perspective. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Brickhouse, Nancy. 1994. "Bringing in the Outsiders: Reshaping the Sciences of the Future." Journal of Curriculum Studies 26 (4):401-416.

Bruner, Jerome. 1996. The Culture of Education: Cambridge, MA: Harvard UP.

_____. 1988. Realidad mental y mundos posibles. Tr. B. López. Gedisa..

Carrell, Patricia. 1987. "A View of Written Text as Communicative Interaction; Implications for Reading in a Second Language." En J. Devine et al (eds), Research in Reading English as a Second Language. Alexandria, VA: TESOL:.

_____. 1984. "Evidence of a Formal Schema in Second Language Learning." Language Learning 34 (2):87-112.

Chi, Feng-ming. 1995. "EFL Readers and a Focus on Intertextuality." Journal of Reading 38 (8): 638-644.

Cooper, Marilyn. 1986. "The Ecology of Writing." College English 48 (4):364-375.

Davis, A. Brent, *et al.* 1996. "Cognition, Co-emergence, Curriculum." Journal of Curriculum Studies 28 (2):151-170.

Hadley, Alice Omaggio. 1993. Teaching Language in Context. Boston: Heinle & Heinle.

Keller, Betsey. 1997. "Rereading Flaubert: Toward a Dialogue between First- and Second-Language Literature Teaching Practices." Publications of the Modern Language Association of America 112 (1):56-68.

Kincheloe, J. & S. Steinberg. 1993. "A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory." Harvard Educational Review 63 (3): 296-320.

Langer, Judith. 1995. Envisioning Literature. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

_____. 1994. "A Response-Based Approach to Reading Literature." Report 6.7. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany: State University of New York.

_____. 1989. "The Process of Understanding Literature". Report 2.1. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany: State University of New York.

Lee Zoreda, Margaret.. 1996. "Anglophone Popular Culture in the Mexican University English Curriculum." Journal of Popular Culture 30 (1): 103-114. ERIC Document #ED 383 165. Washington, D.C.

_____. 1995a. "Analizando protocolos sobre la lectura literaria en inglés como lengua extranjera." Signos Anuario de Humanidades, año IX, Depto. de Filosofía, UAM-Iztapalapa, D.F.

_____. 1995b. "Envisionment Stances in Reading Science Fiction in English as a Foreign Language." ERIC Document #ED 394 342. Washington, D.C.

_____. 1994. "Metodología cualitativa para estudiar la recepción literaria en inglés." Estudios de Lingüística Aplicada (19/20), CELE-UNAM.

_____. 1992. "Ciencia ficción: perspectivas culturales y críticas dentro del inglés para objetivos específicos." Estudios de Lingüística Aplicada (15/16), CELE-UNAM.

Miller, Suzanne. 1992. "Creating Change: Towards a Dialogic Pedagogy." Report 2.18. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany: State University of New York.

Rosenblatt, Louise. 1978. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.

_____. 1995 [1938]. Literature as Exploration. 5ª ed. New York, NY: The Modern Language Association.

Schraw, Gregory & Bruning, Roger. 1996. "Reader's Implicit Models of Reading." Reading Research Quarterly 31 (3):290-305.

Scholes, Robert. 1985. Textual Power. New Haven, CT: Yale UP.

Smith, Dorothy. 1992 [1974]. "Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology." En Humm, Maggie, ed. Modern Feminisms. New York: Columbia UP.

Usher, Robin & Edwards, Richard. 1994. Postmodernism and Education. London: Routledge.

Westkott, M. 1992. "Women's Studies as a Strategy for Change: Between Criticism and Vision." En Humm, M. (ed. & intro.), Modern Feminisms. New York: Columbia UP.

Zavala, Lauro. 1996. "Elementos para el análisis de la intertextualidad." La Colmena 9,

Universidad Autónoma del Estado de México: 4-15.

Zoreda-Lozano, Juan & Lee Zoreda, Margaret. 1996. Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales." Anales de la Sociedad Científica Argentina 226 (1).